10

Avaliação externa em novas versões: a voz dos estudantes no ensino superior britânico (2003-08)*

MARIA HELENA DE MAGALHÃES CASTRO

O conceito de "avaliação externa" de que trato aqui tem um sentido pouco usual. Ele foge aos mecanismos e versões mais típicos e ainda atribui funções de avaliação ao segmento dos estudantes. Sintetizo a seguir alguns dos últimos desenvolvimentos da avaliação do ensino superior no Reino Unido. Especificamente, os novos mecanismos instituídos desde 2004 para captar e reverberar a voz dos alunos — o segmento via de regra menos participante (e por boas razões) na condução do ensino superior em toda parte.

De fato, até muito recentemente a competência dos estudantes para avaliar a qualidade do ensino, de seus cursos e instituições era tida como muito limitada. Oferecer canais de voz a alunos era uma medida que frequentemente premiava professores "boas-praças" em detrimento dos mais exigentes e talvez mais competentes etc. Um experiente dirigente de Harvard, Henry Rosovsky,[1] pondera que a experiência ou a passagem dos estudantes pelo complexo mundo universitário não deveria habilitá-los a votar em matérias institucionais. Como a perspectiva e o compromisso dos alunos são de curto alcance e de

---

* Tradução de Mariana Timponi Rodrigues.

[1] Rosovsky (1994) foi diretor do Departamento de Economia (1969-72), *Dean of Arts and Sciences* (1973-85) e membro da Harvard Corporation (Conselho Deliberativo).

curto prazo, não teriam como reunir elementos suficientes para compreender o que se passa em suas instituições. Sendo assim, a representação estudantil estaria de bom tamanho caso se ativesse às matérias acadêmicas e administrativas dos cursos e departamentos. Outro especialista sênior, Martin Trow (1993:2-23), já argumentara anteriormente que a competência dos estudantes para avaliar a formação recebida não se completa antes de 10 a 15 anos após a formatura. Só então é que os ex-alunos reuniriam elementos suficientes para uma boa avaliação da qualidade da educação que receberam.

O que intriga no caso inglês é que os estudantes universitários já possuíam um nível de organização e de participação nos processos de formulação de políticas públicas absolutamente surpreendentes para os padrões brasileiros.

A UNE inglesa: a National Union of Students (NUS)

A National Union of Students (NUS) responde anualmente a centenas de consultas do governo e de organizações do ensino superior sobre matérias postas em pauta pela Education and Skills e outras Comissões do Parlamento, por órgãos do Executivo, e por entidades da comunidade de ensino superior que também produzem recomendações de políticas públicas ou mesmo propostas de leis. A NUS é um dos elos da rede de consultas e debate público sobre o setor. Desde 2004, por exemplo, é citada como parceira institucional das agências de financiamento — Higher Education Funding Council of England (Hefce) — e de avaliação — Quality Assurance Agency (QAA) —, nas quais tem assento no conselho como membro observador do ensino superior, no âmbito do New information and guidance package[2] e do National Survey of Students (NSS).[3]

[2] O novo guia lançado para ajudar os alunos a tomar decisões corretas sobre o ensino superior encontra-se no portal <www.aimhigher.ac.uk>, que está estreitamente ligado ao novo guia produzido pela NUS, intitulado "Thinking it through" ("Pensando com cuidado"). Os dois guias ajudam o estudante e seus orientadores a considerar todas as variáveis importantes para a decisão sobre qual curso e instituição de ensino superior escolher. O novo site e guia foi desenvolvido em parceria pela Hefce, DfES, NUS, Hero (Higher Education and Research Opportunities – ver www.hero.ac.uk/uk/home/index.cfm) e pelo Learning and Skills Council. Consultar <www.hefce.ac.uk/News/hefce/2004/aimhigh.htm>.

[3] A primeira *National Student Survey* (Pesquisa de Opinião Nacional dos Estudantes — NSS) perguntou a todos os formandos sua opinião sobre a qualidade dos cursos que

A NUS possui quadro de pesquisadores cujos estudos servem de base para campanhas, muitas vezes bem-sucedidas.[4] Em seu organograma constam setores como *Press and Public Affairs*, que publica um *clipping* e trabalha junto à rede nacional de TV, rádio, imprensa e junto a ministros e outros parlamentares; o de *Learning & Development*, que há décadas forma pessoal para a representação do segmento estudantil; os departamentos de *Member Development* e de *Campaign & Strategy* — este último composto pelas equipes de *Education Policy, Social Policy* e *Political Strategy*.[5]

Fundada a 86 anos, em 1922, a NUS congrega hoje mais de 700 entidades estudantis, que representam 98% do universo dessas entidades e mais de 5 milhões de estudantes de praticamente todas as faculdades e universidades do país.[6] Ela promove quatro conferências anuais; uma conferência nacional, que elege anualmente o seu Conselho Executivo, e outras três conferências regionais e temáticas. A NUS é membro do Esib, entidade de representação das uniões nacionais de estudantes europeias e de várias outras entidades e movimentos sociais, como o National Postgraduate Committee (NPC), o British Youth Council, o Trade Justice Movement, o Make Poverty History, a Student Stop Aids Campaign etc.

Mas talvez a característica mais inusitada da união nacional de estudantes inglesa é ter uma empresa prestadora de serviços — a NUS Services Limited (NUSSL) —, que tem acordo societário com uma corretora de

haviam acabado de completar nas universidades e faculdades da Inglaterra, do País de Gales e da Irlanda do Norte. A pesquisa foi realizada pela empresa Ipsos MORI e financiada pelas organizações que custeiam o ensino superior inglês, galês e irlandês e contou com a contribuição da NUS durante todo o seu desenvolvimento. Consultar: <www.hefce.ac.uk/news/hefce/2006/nss.htm>.

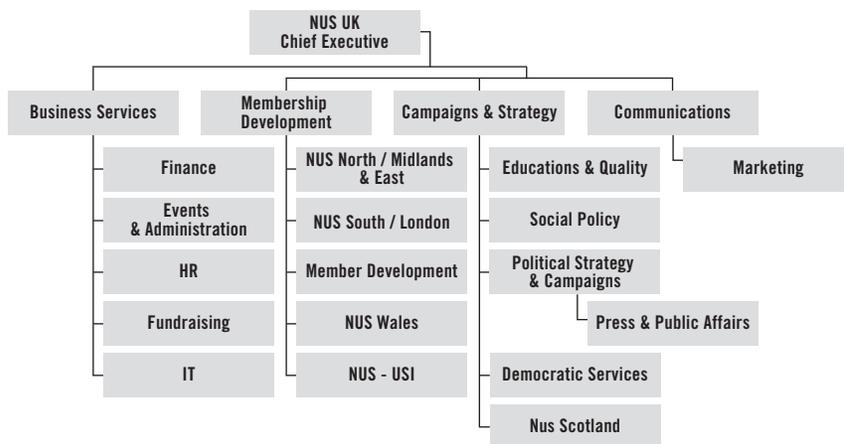
[4] Consultar: <www.nus.org.uk/en/Campaigns/Higher-Education/What-are-we- doing-now/>.

[5] Consultar: <www.nus.org.uk/en/About-NUS/Who-We-Are/People/Campaigns-Strategy-Units/>.

[6] Consultar: <www.nus.org.uk/en/Students-Unions/>. No entanto, um número pequeno de universidades importantes não são membros: a de Glasgow, a de St. Andrews, a de Dundee, a de Southampton e o Imperial College of London. Ver <http://en.wikipedia.org/wiki/National_Union_of_Students_of_the_United_Kingdom>.

seguros e negocia descontos em bares e restaurantes, livrarias, lojas de esportes, papelarias etc. e os repassa a seus afiliados na forma de um cartão de débito, o *extra card*.[7]

Em suma, a NUS oferece cursos de formação de lideranças estudantis, desenvolve estudos que a habilitam a intervir e a participar das políticas para o setor e faz bons negócios (inclusive apólices de seguro para seus filiados e um cartão de descontos — o *extra card*).

Organograma da NUS em 2007

Fonte: <www.nus.org.uk/PageFiles/3256/NUS%20UK%20Overview%20June%202007%2v1.0.pdf>.

Diante de todo o dinamismo da NUS, da abrangência e complexidade dos papéis que assume, fica difícil entender qual a necessidade de se ampliar ainda mais a voz do estudante. Mas o fato é que, desde 2003, os es-

[7] A NUS Services Limited é de propriedade da NUS e das uniões de estudantes, e negocia os melhores benefícios para alunos em bares e lojas. Devido aos benefícios negociados pela NUSSL, os alunos das uniões estudantis associadas têm acesso a bebida, alimentação, material de papelaria, equipamento esportivo e outros produtos por preços especiais. A Endsleigh é a corretora de seguros preferida dos alunos da NUS, e negocia seguros a preços competitivos para 1,6 milhão de estudantes do Reino Unido. A NUS detém ações da empresa, e tanto seu presidente quanto seu tesoureiro fazem parte do conselho, o que garante que a empresa permaneça fiel ao movimento estudantil.

tudantes ingleses passaram a contar com os seguintes recursos de expressão e participação:

- um tribunal independente (mais do que uma ouvidoria) o Office of Independent Adjudicator (OIA), criado em 2003 para resolver conflitos dos estudantes com suas IES;
- uma pesquisa nacional de satisfação dos alunos concluintes da graduação com seus cursos e instituições — o *National Students Survey* (NSS), realizado anualmente desde 2004 e com resultados publicados na internet;
- dois dos cinco relatórios permanentes da agência de estatísticas do ensino superior — a Higher Education Statistics Agency (Hesa): um sobre a empregabilidade dos que ingressam no mercado de trabalho e outro sobre o perfil dos estudantes ingressantes, ambos também publicados na internet;[8]
- um site mantido pelo governo — o Unistats (ex-Teaching Quality Information — TQi) —, que compara curso a curso, segundo a pontuação média dos ingressantes, e informa sobre o percentual de egressos empregados seis meses depois da formatura e sobre o percentual de alunos concluintes que se declararam satisfeitos no NSS;[9]
- um serviço de informação, aconselhamento e orientação, disponível no site <www. aimhigher.ac.uk>, que, juntamente com o guia *Thinking it through*, elaborado pela NUS, oferece "orientações e informações abrangentes sobre oportunidades criadas pela educação superior que têm a ver com as necessidades individuais dos estudantes".[10]

---

[8] Consultar: <www.hesa.ac.uk/>. Os dados das IES são analisados pelo grupo de análise e qualidade dos dados. A Hesa coleta cinco conjuntos principais de dados: a) estudantes (perfil, curso escolhido, qualificações); b) destino dos egressos; c) características gerais dos quadros acadêmicos; d) finanças (receitas e despesas de cada IES); e e) dados de todos os cursos que não conferem qualificação ou crédito institucional.

[9] Consultar: <www.unistats.com/>.

[10] O site contém orientações sobre assuntos financeiros, informações sobre a vida estudantil, assim como o perfil de cada faculdade e universidade do Reino Unido que oferece cursos de educação superior. O guia NUS a ele associado ajuda os estudantes a ponderar sobre as opções relacionadas com o site, no qual se encontram respostas para as questões levantadas e se pode explorar novos quesitos.

Além disso, em 2007, o ministério responsável pelo ensino superior — o Department of Inovation, Universities & Skills (Dius, ex-Dfes) — promoveu cinco "júris estudantis" em Londres, Bristol, Manchester, Sheffield, e um de estudantes estrangeiros, para apurar suas opiniões e expectativas sobre seus estudos e os custos envolvidos.

> *DIUS has launched a student listening programme to amplify the student voice in government. One of the strands of this programme was a series of five student juries to capture the views of HE students and feed them into the policymaking process. The juries took place between December 2007 and February 2008. (...) The juries highlighted that the evolving perception of students as "customers" has an impact upon student expectations: they require transparency about what they are paying for and how this money is being allocated – and they expect this to be "value for money". Students articulated a clear expectation regarding the quality of provision of teaching, resources and IAG (Information, Advise and Guidance) that they felt entitled to.*[11]

Duas outras medidas relativamente recentes também concernem ao segmento dos alunos. Desde que o governo permitiu a elevação do teto das anualidades de £ 1.250 para £ 3.000 em 2005, abrindo uma nova área de concorrência entre as universidades, foi também criado o Office for Fair Access (Offa), para verificar se as IES que desejam elevar seus preços possuem mecanismos para garantir o acesso/ingresso de minorias e estudantes de baixa renda.[12] Por fim, embora a oferta de bolsas pelo governo tenha diminuído relativamente à oferta de crédito estudantil, este último passou a ser cobrado com base em um percentual da renda e anistiado num prazo de 20 anos. Todas essas medidas envolveram debates e sofrem a oposição por parte de algum segmento. O financiamento dos estudantes é o tópico mais polêmico e passará por revisão em 2009.

---

[11] Consultar: <www.dius.gov.uk/policy/he_studentjuries.html>.

[12] Consultar: <www.offa.org.uk>. O Offa presta contas do andamento dos "acordos de acesso" feitos e reportados pelas IES em relatório anual ao Parlamento. Seu diretor, *sir* Martin Harris, responde ao secretário de Estado para a Educação. Ver <www.offa.org.uk/about/publications/>.

Das iniciativas relacionadas, os júris estudantis e, principalmente, a criação do OIA, um "tribunal" específico para alunos e instituições, são as mais *suis generis*. A concepção do OIA merece um detalhamento.

Procon para o ensino superior?

O Office of the Independent Adjudicator for Higher Education (OIA) foi criado em 2003 por recomendação do Committee on Standards in Public Life (1996)[13] e do National Committee of Inquiry into Higher Education (1997)[14] de criação de um "júri independente" para o ensino superior. O OIA foi instituído como uma entidade independente para tratar das reclamações dos alunos contra suas IES e melhorar os mecanismos de encaminhamento e resolução de conflitos das IES, através da publicação de recomendações e disseminação de boas práticas nessas matérias. É um serviço gratuito para os estudantes e que tem autoridade sobre todas as IES da Inglaterra e do País de Gales.

O OIA não atende a reclamações que envolvam avaliações de mérito acadêmico, restringindo-se a conflitos que já tenham esgotado todos os procedimentos internos das IES para sua resolução e chegado a uma decisão final de seus *disciplinary or appeal bodies*. Os procedimentos do OIA são informais e buscam resolver conflitos sem acareações. O aluno preenche um formulário com sua reclamação e o OIA o encaminha à IES para que esta se pronuncie. A resposta da IES é encaminhada ao aluno e, com base nessa documentação, a reclamação pode ser classificada pelo OIA como *totalmente justificada*, *parcialmente justificada* ou *não justificada.* Nos dois primeiros casos, o OIA pode "sentenciar" a IES a atender à demanda do aluno, a indenizá-lo, a rever seus mecanismos internos de resolução de problemas etc.

O resultado da atuação do OIA tem sido o crescimento moderado, mas contínuo, do número de petições nesses três anos de funcionamento. Em

---

[13] Presidido por *lord* Nolan. Consultar: <www.public-standards.gov.uk/>.

[14] Presidido por *sir* Ron Dearing. Após os relatórios dessas comissões, houve um período de consultas que resultou no *white paper* "The future of higher education", de 2003, onde consta a intenção de criar um tribunal independente.

2007, a recomendação era pagar ao reclamante £ 173 mil a título de compensação; estas aumentaram cerca de 25%, passando de 586 em 2006 para 734. Contudo, apenas 26% das reclamações foram consideradas justificadas.

Como interpretar essas medidas? A que necessidades respondem?

Com alguma "licença" semântica, pode-se dizer que temos aí a instituição, pelas autoridades britânicas, de novos mecanismos de avaliação externa por parte dos estudantes — avaliações de seus cursos, instituições e das próprias políticas públicas, especialmente as de financiamento de alunos do ensino superior. Esses mecanismos funcionam como termômetros, medindo o que se passa com os alunos em relação às suas IES e às regulamentações do ensino superior. São avaliações feitas através de pesquisas regulares de satisfação dos formandos com seus cursos e instituições (NSS), de seu perfil e de sua aceitação pelo mercado de trabalho (Hesa); através de um tribunal independente para arbitrar sobre as reclamações e melhorar os sistemas de resolução de conflitos entre alunos e IES, no interior das instituições de ensino superior (OIA); e até através de "júris estudantis", convocados pelo governo para conhecer mais diretamente as experiências e perspectivas dos estudantes sobre o que está acontecendo no ensino superior, particularmente na área do financiamento.

Mas, qual a necessidade de se adicionar todos esses novos termômetros, se o sistema de ensino superior britânico já possuía duas agências — de produção de estatísticas, a Hesa, e de avaliação de instituições e cursos, a QAA — específicas para esse nível de ensino, sem falar do Hefce, órgão de financiamento e de implementação de políticas de indução do setor; a chamada *academic framework*, que divulga na web dois parâmetros de referência de qualidade: a) o nível de competência específico de cada tipo de diploma superior (fruto de consenso entre governo, instituições e comunidade acadêmica); e b) o padrão de qualidade de cada área de formação (fruto de consenso de cada comunidade de especialistas), a fim de que o público possa confrontar o que cada curso de cada instituição oferece (é obrigatório o detalhamento dessa oferta na internet) com os outros dois componentes e, com isso, verificar se os parâmetros oficiais são atendidos. Enfim, e para não me alongar demais, qual a necessidade de ampliar a voz

dos alunos, se o SES inglês já contava com muito mais do que dispõem o Brasil e muitos outros países?

Os novos canais oferecem aos estudantes o que a engenharia institucional da NUS não oferece: participação direta e até individual, embora filtrada pelos instrumentos das pesquisas da Hesa e do NSS e pelos formulários do OIA. Como vimos, a NUS congrega representações estudantis. Seus mandatários são eleitos por estas entidades e não pelo voto direto dos alunos. De certo modo, esses novos canais também *checam* a representatividade das posições assumidas pelos processos democráticos da NUS e de seus diretórios. E existem de fato problemas nesse campo: há universidades que se desligam da NUS em protesto contra seus posicionamentos e há polêmicas na mídia sobre a representatividade de algumas posições e até sobre a suposta "obsessão" da NUS com a geração de receitas através do *extra card*.[15]

Uma leitura politizada veria nisso uma política de cooptação do segmento estudantil, de esvaziamento do sistema tradicional de representação autônoma da NUS, ou até mesmo uma política de aumento da pressão sobre a academia e/ou instituições que ainda resistam a se alinhar à chamada *marketização* da educação superior. Como já mencionei com referência aos júris estudantis:

> *The juries highlighted that* the evolving perception of students as "customers" *has an impact upon student expectations: they require transparency about what they are paying for and how this money is being allocated – and they expect this to be "value for money"* [grifo meu].[16]

Enquanto a NUS estimula os estudantes a serem "líderes" e a abraçarem carreira política e o interesse público, propiciando assistência e cursos de formação, o governo trata os estudantes como clientes pagantes e

---

[15] Consultar: <http://en.wikipedia.org/wiki/National_Union_of_Students_of_the_United_Kingdom>.

[16] O texto citado é do MEC inglês, o Department of Inovation, Universities & Skills (Dius). Disponível em: <www.dius.gov.uk/policy/he_studentjuries.html>.

os convida a comunicar o que não vai bem. Quanto à pressão sobre as IES, a leitura seria de que os mecanismos normais de avaliação e monitoramento de cursos e instituições pela QAA, Hesa e Hefce dispensariam os novos canais criados para que os alunos avaliem e se queixem individualmente de seus cursos e IES.

Mas a necessidade por trás dessas medidas não é certamente a de enfraquecer a NUS, que colabora diretamente com várias delas — com o NSS e com os serviços *online* do Unistats, do Aimhigher e do *Information, Advise, and Guidance* do Dius, Hefce e QAA. A necessidade do NSS, do OIA e das demais providências está claramente associada a distúrbios de crescimento do segmento mais massificado do ensino superior britânico.[17] A expansão das matrículas atingiu níveis que inviabilizaram o antigo regime de atendimento dos alunos, e as universidades ainda não se ajustaram plenamente às novas dimensões. Pode-se especular que o governo não confia mais na capacidade delas, ou sabe que precisa socorrer as IES estressadas com as metas de desempenho que devem atingir para competir por recursos públicos e privados, tendo em vista a nova escala de operações e suas novas clientelas. Tanto o NSS, quanto o OIA e os júris, assim como os levantamentos da Hesa, funcionam como canais de comunicação com os estudantes e também como mecanismos de monitoramento de um sistema recém-massificado. Pode-se interpretar essas medidas como sendo, ao mesmo tempo, compensatórias[18] e de monitoramento das deficiências das universidades, deficiências que precisam ser conhecidas para serem sanadas.

Parte importante das dificuldades enfrentadas pelas universidades inglesas decorre do fato de os alunos já não serem os mesmos de antigamente — aprendizes ou discípulos sequiosos da atenção de seus professores-tutores. O simples aumento de escala e de níveis de eficiência nas universidades já despersonalizou as relações. A internet, seus *chats* e *blogs* reforçam relações horizontais (na direção oposta da cultura de ensino

---

[17] Não se deve esquecer que as instituições de elite continuam a ser preservadas.

[18] Compensatórias em termos, porque o governo só passou a oferecer aos estudantes outros canais de comunicação, além dos já disponíveis à NUS, e uma instância de "recurso" (o OIA) contra suas IES.

tutorial). A quase universalização dos intercâmbios de estudantes entre instituições de nacionalidades diferentes, a maior flexibilidade para que os alunos montem suas áreas/perfis de formação superior e os novos regimes pedagógicos, que aumentaram a responsabilidade do aluno por seu próprio aprendizado, reduziram a convivência e a intimidade entre alunos e professores. A dissolução do espírito de *alma mater* associado à transformação das universidades em grandes organizações modernas já era percebida por *sir* Peter Scott no início dos anos 1990.[19]

Por onde quer que olhemos o ensino superior hoje, deparamo-nos com novidades e incertezas. Não são apenas os alunos e as instituições que estão mudando. A própria NUS já foi contaminada pela busca do autofinanciamento e gasta energias procurando estabelecer acordos comerciais e vender cartões de desconto. É possível, e isso tem sido muito anunciado, que o *ethos* acadêmico, tal como o conhecemos, esteja também com seus dias contados. As universidades passaram a ser vistas como "máquinas de desenvolvimento".[20] Como um *insider* do sistema inglês comentou: *"while it was once the role of the State to provide for the purposes of the universities, it is now the role of the universities to provide for the purposes of the State"*.[21] A combinação de níveis preocupantes de evasão de profissionais da carreira universitária com a elevada média de idade dos professores que nela permanecem ameaça a reprodução da academia que conhecemos. Há indícios de que os contratos de trabalho e os critérios de recrutamento e seleção de novas gerações de docentes tenderão a elevar o percentual de profissionais de ensino, *tout court*, sem tempo para se dedicarem à pesquisa. Os contratos com regime de estabilidade (*tenure*) estão também encolhendo.[22]

No entanto, a excelência não foi deixada de lado, nem as elites perderam seus nichos nos SES do Primeiro Mundo. Novos *rankings* internacionais de universidades surgiram desde 2004, e crescem, na maioria dos

---

[19] Scott, 1992. Ver também Scott, 1991.

[20] Steinhardt School, 2006.

[21] Shattock, 2007.

[22] Gornitzka, Åse e Olsen, 2006.

países, a preocupação e os investimentos das autoridades em programas para garantir internamente a presença de universidades de "padrão mundial" (*world class*).[23] Mas não é dessas instituições e clientelas que estou tratando. O que vimos aqui foram políticas para lidar com o segmento de instituições e de estudantes que se massificou, que tem por função absorver a demanda social e elevar as qualificações da população em geral.

Duas lições

Primeiro, que a opção das autoridades britânicas por um regime de regulação "pelo mercado" (na verdade, por um "quase mercado" monitorado de perto e sujeito a muitas induções) **tem ampliado o *elenco* de atores relevantes à formulação de políticas para o ensino superior.** Os novos mecanismos de "escuta" dos estudantes aumentaram o número de "sensores" distribuídos pelo sistema e não só lançaram mais luz sobre quem são os ingressantes, concluintes e egressos, como incluíram a voz dos alunos, direta e individualmente, no circuito de demandas e perspectivas que informam a regulação (remota) do setor.[24] Eles oferecem oportunidades de envolvimento dos estudantes com o que se faz e o que se quer do ensino superior naquele país, para além dos canais que já valiam para a NUS. São iniciativas que geram informação, provocam reflexão e formam opinião.[25] Enfim, ajudam a calibrar o mercado, qualificando e fortalecendo a

---

[23] A China selecionou suas 100 melhores universidades para torná-las de padrão mundial. O Japão selecionou as 30 melhores. Na Inglaterra, o governo ajuda suas melhores universidades com doações para que elas atinjam um certo montante (3 a 5 milhões). Na Índia, Malásia, México e Chile há políticas para garantir padrões mundiais a algumas IES. No Brasil, não se fala nisso. No *ranking* anual das 200 melhores universidades, iniciado em 2004 pelo Times of Higher Education, o Brasil só aparece em 2005, com a USP, no 196º lugar, e novamente em 2007, com a USP no 175º lugar e a Unicamp no 177º. O Brasil não figura no *ranking* nem em 2004, nem em 2006. Consultar: <www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=175>.

[24] Não necessariamente todos os alunos, mas os desajustados às suas IES, no OIA; os mobilizados pelos júris estudantis; os alunos concluintes no survey NSS etc.

[25] Perguntas de questionários, entrevistas e debates provocam reflexão nos respondentes/participantes.

posição dos estudantes (“demanda”) e aumentando a transparência sobre o que ocorre na “oferta” de educação superior (nas IES, no financiamento aos estudantes, no atendimento aos estudantes estrangeiros etc.).

É uma pena que os estudantes brasileiros continuem mal informados e ineficientes em suas escolhas. Um contingente significativo deles faz duas graduações e, mesmo assim, pagam cursinhos para se prepararem para concursos públicos — ao invés de buscarem explorar o leque de alternativas de empregos possíveis. Uma ou mesmo duas graduações não são percebidas como suficientes para que se sintam capazes de conquistar seu espaço no mundo profissional. É injustificável o fato de não termos até hoje um sistema de acompanhamento dos egressos no mercado de trabalho que produzisse informações de primeira necessidade sobre o ingresso na vida profissional, o tempo e as formas de retorno ao investimento feito em quatro anos de estudos. Falta aos nossos estudantes informação em casa, na escola, nas agências governamentais, na mídia e na internet sobre o que importa. Por exemplo, quais são, hoje, as taxas de absorção pelo mercado de trabalho e os níveis salariais das diferentes carreiras? Como anda a reputação dos cursos e instituições no mercado profissional? Quais cursos oferecem atividades pré-profissionais (seja em escritórios modelo, empresas júnior ou clínicas sociais, seja em estágios supervisionados ou atividades de extensão) e/ou medidas de promoção da inserção dos concluintes no mercado de trabalho? Quais as taxas de titulação dos cursos?

Estamos muito deficientes em matéria de informação pública efetivamente útil sobre a nossa educação superior. Isto evidencia o baixo interesse em conhecer as perspectivas e dificuldades dos alunos e em qualificá-los para terem uma passagem pelo ensino superior mais proveitosa não só para eles, mas também para o desenvolvimento da sintonia do ensino superior com a sociedade e a economia. O notável esforço de avaliação já empreendido no país ainda não se constituiu em fonte de informações acumuláveis (contínuas) e inteligíveis para todos os interessados. Tem sido tratado como “política de governo” e não “política de Estado”. Os questionários socioeconômicos que acompanhavam o Provão (ENC) poderiam ser tratados como *survey* de satisfação dos alunos com seus cursos e instituições, mas nunca o foram. As últimas avaliações publicadas em

2008 — o Enade, o conceito preliminar de curso e/ou índice geral de curso — conseguiram, no máximo, gerar polêmicas entre especialistas. O público mais amplo não entende do que se trata. O Censo do Ensino Superior organiza anualmente um grande volume de informações (não auditadas), mas não as formata de modo a instruir efetivamente candidatos, alunos e suas famílias sobre o que lhes interessa saber. A TV Universitária é outra oportunidade mal aproveitada, entre várias outras que não cabe aqui detalhar.

A segunda lição nada tem de nova, mas precisa ser reiterada. Como os novos mecanismos de avaliação pelos estudantes britânicos ilustram largamente, a **avaliação no ensino superior não pode prescindir de uma variedade de situações interativas e do uso de múltiplos instrumentos** — cada qual desenhado para avaliar um aspecto ou dimensão de um sistema altamente complexo. Vimos que, no caso em pauta, a avaliação pelo estudante está sendo obtida através de: (1) as duas pesquisas anuais da Hesa para monitorar (a) o perfil socioeconômico e as aspirações dos alunos **ingressantes**, e (b) a aceitação dos **egressos** no mercado de trabalho; (2) o *survey* NSS, realizado anualmente por empresa francesa, que afere a satisfação dos **concluintes** com seus cursos e instituições; (3)o mecanismo do OIA, que monitora a massificação nas IES, reduz tensões entre alunos e suas instituições em matérias não acadêmicas e promove o ajuste de expectativas e da convivência entre as partes; (4) os quatro júris convocados pelo governo, que serviram para conhecer diretamente as aspirações dos estudantes e seus problemas com as regras vigentes, especialmente as do crédito estudantil, bolsas e outras formas de ajuda financeira aos estudantes; (5) o júri dedicado a conhecer a experiência e demandas dos alunos estrangeiros.

Temos aí uma diversidade de situações de interação e de instrumentos de avaliação — três pesquisas diferentes e realizadas por duas entidades independentes; debates e avaliações coletivos em júris convocados pelo governo em diferentes regiões do país e, digamos, um SAC (serviço de atendimento ao consumidor) proporcionado pelo OIA, que avalia as relações entre alunos e IES com base em interação remota entre eles.

É certo que a qualidade de qualquer avaliação depende do poder discriminatório do instrumento e da fidedignidade com que mensura o que pretende avaliar. Esta é uma condição necessária para que os resultados possam ser compreensíveis, confiáveis e úteis. Mas, por outro lado, produz instrumentos bastante "especializados", focados em aspectos ou dimensões bem determinados. Isto significa que, quanto maior o poder discriminatório dos instrumentos de avaliação, maior será a necessidade de se lançar mão de tantos instrumentos quanto forem necessários para abranger todas as dimensões do objeto a ser avaliado. A neutralidade (*fairness*) da avaliação, por sua vez, também requer o emprego de vários termômetros (com funções claras e de simples interpretação), porque cada um deles possui algum viés decorrente de sua própria especificidade e foco (ou ênfase). É a complementaridade dos instrumentos entre si, e inclusive, com uma margem de redundância produzida por eles, que garante robustez e legitimidade à avaliação. É a densidade de instrumentos bem desenhados, e a diversidade de situações de interação entre os diferentes integrantes do setor, que favorece a construção de consensos em torno de diagnósticos — já que bons instrumentos ancoram o debate em evidências e em torno de cursos de ação na busca de soluções —, pois a diversidade de interações promove o compartilhamento de uma base comum de conhecimento e informações, facilita a cooperação e cultiva relações de confiança entre as partes.

Mais importante do que buscar o instrumento ou o mecanismo perfeito de avaliação (que não existe) é, de um lado, diversificar as situações de interação entre as partes e, de outro lado, refinar os instrumentos existentes e complementá-los com outros que cubram lacunas e compensem seus vieses.

Referências bibliográficas

ENDERS, Jürgen. The winds of change and the conditions of academic staff in Europe. *International Higher Education*, v. 21, Fall 2000.

GORNITZKA, Åse; OLSEN, Johan P. *Making sense of change in university governance*. Oslo: Centre for European Studies, University of Oslo, Jan. 2006. (Arena Studies

in Innovation, Research and Education Working Paper, 2.) Disponível em: <www.arena.uio.no/publications>.

GREEN, Madeleine; ECKEL, Peter; BARBLAN, Andris. The brave new (and smaller) world of higher education: a transatlantic view. *International Higher Education*, v. 29, Fall 2002.

HIGHER EDUCATION in the UK HEFCE Guide, 2005. Disponível em: <www.hefce.ac.uk/ Pubs/hefce/2005/05_10/>.

ROSOVSKY, Henry. *The university*: an owner's manual. New York: W. W. Norton, 1994. 387p.

SCHETTINO, Thais Sena. *Inclusão social e "assimetria de informação" no sistema de ensino superior brasileiro* – uma análise comparativa. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia Cultural) — PPGSA/UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

SCOTT, Peter. *The postmodern challenge.* Stoke: Trentham Books, 1991.

_____. *Post-modernism and neo-liberalism*: challenges to the modern tradition in the university and science. 1992. ms.

_____. Recent developments in quality assessment in Great Britain. In: WESTERHEIJDEN, Don F.; BRENNAN, J.; MAASSEN, P. (Eds.). *Changing contexts in quality assessment:* recent trends in European higher education. Utrecht: Lemma, 1994. p. 51-75.

SHATTOCK, Michael. From the private to the public governance of universities: Britain and Europe. *International Higher Education*, n. 48, Summer 2007.

STEINHARDT SCHOOL. State of higher education in mainland China. In: *States of Mind:* Creating and Transcending Borders through Education Conference, 2006, New York. Disponível em: <http://steinhardt.nyu.edu>.

TROW, Martin. Managerialism and the academic profession: the case of England. *Studies of Higher Education and Research*, n. 4, p. 2-23, 1993.

WESTERHEIJDEN, Don F. Quality assurance in complex higher education systems: a transatlantic comparison paper. Paper for the *ASHE Annual Meeting Public Policy Forum*, Nov. 2002.